ROK I. WRZESIEŃ 1924. Nr. 4.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

GACKI WŁADYSŁAW.

O organizacji inspektoratów szkolnych.

Podczas uroczystej biesiady, zakończającej zgodnie z uświęconą tradycją jakiś obchód, przedstawiciel nauczycielstwa, wspaniały okaz mamuta, w gałowym tużurze, sięgającym wspomnieniami chyba czasów Apuchtina, basując zgromadzonym na uczcie paru inspektorom szkolnym, z lubem zadowoleniem głosił, że minęły już te czasy, kiedy nauczyciel musiał stawać „na smirno“ wobec swego inspektora szkolnego; widząc w nim jedynie zwierzchnika, pana życia śmierci; teraz rzekomo nastąpiły inne czasy, gdy nauczyciel w inspektorze szkolnym ma swego przyjaciela i doradcę; stosunek ten został przedstawiony jako całkiem sielankowy, zgodnie zresztą z ogólnym uroczystym nastrojem, obficie podsycanym „kolejkami“.

W świetle faktów stosunek ten przedstawia się nieco inaczej; z charakteru przepisów, regulujących ten stosunek, wynika, że nie może on odbiegać od zwykłego typu biurokratycznej zależności.

Urządzane w latach 1917—18 dość często zjazdy inspektorów szkolnych miały charakter urzędowy; nie byli na nie dopuszczani ani przedstawiciele nauczycielstwa, ani prasy, opinja przeto publiczna nie była poinformowana, o czem się na nich mówiło. Z ech, dobiegających tu i owdzie, można było wnosić, że w okresię organizacyjnym inspektoratów szkolnych dwa kierunki ścierały się śród pp. inspektorów szkolnych w obrębie najważniejszych zagadnień szkolnictwa; nie szczędzono ostrej krytyki „przepisom tymczasowym“, powołującym do życia organa t. zw. samorządu

szkolnego, niezdolne do życia; z naciskiem podkreślano fakt, że przeciążenie inspektora szkolnego pracą biuralistyczną nie pozwala mu na właściwą działalność oświatową, organizacyjną, wizytację szkół. Mówiono o skasowaniu tytułu inspektora, dostatecznie już zdyskredytowanego w czasie zaborów, zastąpieniu go przez tytuł wizytatora szkół powszechnych.

Obecnie przy kuratorjach szkolnych są wizytatorowie, coś w rodzaju nad-inspektorów, bo chodziło tu o urząd i tytuł, a nie o istotę rzeczy.

Widocznem było, że ścierają się tu dwa poglądy: jeden, mniej określony, bo twórczy, liczący na własne siły, radykalniejszy w stosunku do organów samorządu szkolnego, w nich szukający oparcia dla pracy oświatowej, przeciwny centralizacji i przykuwaniu inspektora szkolnego do kancelaryjnego biurka; drugi, pewniejszy siebie, bo operujący gotowemi szablonami, przeniesionemi z Galicji; nie wysilał się na stworzenie nowych sposobów, nowych systemów; miał już wszystko gotowe; świadectwem własnego ubóstwa było też przekonanie, że tak będzie dobrze i lepiej nie trzeba, bo tak było „u nas".

Ten właśnie drugi kierunek, idący z góry i mający licznych i coraz liczniejszych zwolenników pośród pp. inspektorów, przeważył i doprowadził do stanu, w jakiem się znajduje obecnie szkolnictwo powszechne. Przeważała tendencja do tandety: *tak* będzie taniej, no i łatwiej.

Reasumując dziś wyniki siedmioletniej prawie działalności inspektoratów szkolnych, słaby przyrost oświaty w kraju, wbijający jednak w dumę pp. ministrów, bezduszność tej oświaty, zahamowanie zainteresowania sprawami oświaty wśród mas ludowych, zepchnięcie szkoły, używającej szumnego hasła — *szkoły powszechnej*, do roli kopciuszka, — przypisać należy nawet nie bezmyślnej akcji oszczędnościowej w okresie sanacji finansów państwa, lecz błędom zasadniczym, gruntownym, sięgającym początków organizacji szkolnictwa w latach 1917—1919, wyrażającym się głównie w wadliwym systemie samorządu szkolnego i wręcz niewłaściwemu określeniu funkcji inspektora szkolnego. Z organizatora i wizytatora stał się on pionkiem biurokracji szkolnej. Dopóki rząd udzielał kredytów na budowę szkół, energja inspektora mogła się wyrażać w pobudzaniu inicjatywy zbiorowej i w pośredniczeniu między gminą a rządem w uzyskiwaniu tychże kredytów; po ich cofnięciu przez rząd rola społeczna inspektora szkolnego tem bardziej zmalała.

Niezadowolenie ze stanu rzeczy w szkolnictwie znalazło swój wyraz w dyskusji sejmowej, gdy posłowie lewicy domagali się ustąpienia p. ministra Miklaszewskiego i nałogowo zasiedziałego w Ministerstwie W. R. i O. P. p. wice-ministra Łopuszańskiego. Mamy snać szczęście do ministrów—optymistów: byle czem się nie zrażają.

Brak ustawy o organizacji szkolnictwa, stwarzającej dogodne warunki dla czynników rozstrzygających, pogarsza stan rzeczy, uzależnia bowiem całe szkolnictwo od polityki partyjnej, czego jaskrawym przykładem był minister Głąbiński, specjalną czułością otaczający w Ministerstwie W. R. i O. P. dział „personaljów".

Wyjście z obecnego stanu jest trudne. Szkolnictwo nasze jest jaskrawym przykładem społecznego zjawiska: z jaką łatwością przyjmuje się tandeta przy braku wzorów wyższego gatunku, jak łatwo i szybko tworzą się szablony, przyzwyczajenia i nałogi, gdy, idąc po linji najmniejszego oporu, umysł wyrzeka się właściwej mu funkcji: twórczości.

Sprawa ustawy o organizacji szkolnictwa jest pierwszorzędnej wagi. Wątpliwem jest, czy obecny rząd wystąpi z swym projektem do Sejmu. Nie leży to na linji jego zamierzeń, koncentrujących się w dziedzinie „sanacji" i oszczędności. Jest mało prawdopodobnem, aby któreś ze stronnictw poczuło się na siłach do wystąpienia w Sejmie z własnym projektem, mającym widoki na uzyskanie większości.

Może to jednak nastąpić nagle, jak zwykle u nas bywa, nawet bez uprzedniego porozumienia się z orgazacjami nauczycielskiemi: czujność przeto nauczycielstwa powinna być tem bardziej wzmożona.

Ustawa ta przedewszystkiem winna ująć w system praktyczny i jasny wprowadzenie w życie art. konstytucji o bezpłatności szkoły w Rzeczypospolitej; winna powołać właściwe organa samorządu szkolnego, jako *organa wykonawcze* i wyznaczyć im możliwie najszerszy zakres działalności.

Tylko na tle tej zasadniczej reformy, odpowiadającej potrzebom nowożytnej demokracji, uwydatnić można właściwy charakter działalności inspektora szkolnego, znaczenie jej społeczne. Czem jest on obecnie? Najstarszym referentem swego biura, załatwiającym „papierki", buchalterem, prokuratorem w urzędzie dyscyplinarnym, no i wizytatorem szkół swego powiatu lub miasta. Czem powinien być? Inspiratorem ruchu oświatowo-kulturalnego w swoim powiecie i wizytatorem szkół.

Przyszła ustawa o organizacji szkolnictwa, winna zwrócić najbaczniejszą uwagę na należyte określenie tego stanowiska. Ze względu na nasze potrzeby oświatowe, liczne, naglące i różnorodne należałoby postawić je tak, aby inspektor szkolny był ośrodkiem wszelkiej działalności kulturalnej. Ustawa ta winna określić wyraźnie stosunek inspektora szkolnego do rad, dozorów i opiek szkolnych, w ten sposób, aby inspektor, mając możność pobudzania inicjatywy organów samorządu szkolnego, nie mógł im narzucać własnej, czy też urzędowej polityki szkolnej. Dlatego też organa te w zakresie przyznanej im kompetencji mu-

szą stać się organami wykonawczemi istotnego samorządu szkolnego. Przy tej reformie nastąpiłoby odciążenie dla biura inspekcji, znaczna bowiem część spraw administracyjno-gospodarczych zostałaby przekazana radom i dozorom szkolnym, co dziś jest niemożliwem przy braku egzekutywy.

Należałoby też powrócić do koncepcji inspektora-wizytatora szkół powszechnych. Wizytacja szkół winna być głównem jego zajęciem, wizytacja możliwie często, systematyczna, pozbawiona wszelkich cech przypadkowości i kontroli policyjnej. Ta forma kontroli, najłatwiejsza, wymagająca zgoła innych kwalifikacji, nie pedagogicznych, uchybia godności nauczyciela, w praktyce jest bezcelowa, przyczynić się bowiem nie może do ulepszenia szkoły. Tej formie wizytacji, nazwijmy ją bierną, sprowadzającą się do stwierdzenia stanu rzeczy w szkole (jest również zawodna, jeżeli odbywa się rzadko), przeciwstawić należy wizytację czynną, systematyczną, polegającą na współdziałaniu inspektora w zwalczaniu wad szkoły. Możliwem to się stanie wtedy, gdy urzędowi inspektora odbierze się cechy, właściwe zależności biurokratycznej; dopóki więc inspektor-kontroler jednocześnie będzie prokuratorem w urzędzie dyscyplinarnym, stosunki te nie ułożą się w sposób należyty i wizytacja szkół pośrednio nie stanie się jednym ze środków doskonalenia szkoły.

W związku z powyższem winna nastąpić gruntowna reforma stosunku Ministerstwa O. P. do organizacyj nauczycielskich. Stosunek obecny jest wynikiem swoistej urzędowej megalomanji. Ministerstwo teoretycznie uważa organizacje nauczycielskie za instytucje pożyteczne, bez których można się jednak obchodzić, gdy się rozważa i decyduje najważniejsze sprawy szkolnictwa. W dowód życzliwości dla organizacji nauczycielskich Ministerstwo wysyła zawsze na zjazdy nauczycielskie swych delegatów, nie szczędzących nauczycielstwu miłych słów, decyduje jednak bez nauczycielstwa, opinję zbiorową organizacyj nauczycielskich lekceważy. Zapoznaje Ministerstwo fakt, że organizacja w części chyba jest nieodzownym czynnikiem doskonalenia szkoły. W umyśle przeciętnego współczesnego Polaka odbywa się swoista metamorfoza psychiczna — szkodliwa dla życia zbiorowego: z chwilą, gdy z nauczyciela, kierownika, dyrektora stał się inspektorem, wizytatorem, kuratorem, starostą, referentem ministerstwa, czy kuratorjum — przejmuje się schlebiającem mu złudzeniem, że już przez to samo stał się pięciokrotnie mądrzejszym i wręcz nieomylnym w „zakresie własnej kompetencji“. A doświadczenie wskazuje, że, przy braku zdrowego sensu w głowie, będącego naogół rzadką zaletą, dzieje się najczęściej wręcz odwrotnie.

Należy przyznać organizacjom należne im stanowisko, a więc czynność dyscyplinarna winna być funkcją samego nauczycielstwa, wykonywaną za pośrednictwem jego organizacji. Wydalenie z or-

ganizacji, równałoby się śmierci moralnej nauczyciela; traciłby tem samem prawo nauczania w szkole. Ta reforma nie usuwa możliwości zorganizowania w urzędzie dyscyplinarnym dwóch instancyj.

Jednolity statut, zatwierdzony przez Ministerstwo, czy też opracowany przez komisje nauczycielskie łącznie z delegatami Ministerstwa, dawałby rękojmię celowości i praworządności urzędu dyscyplinarnego.

Środkiem uwolnienia inspektora szkolnego od nadmiaru spraw administracyjnych byłoby utworzenie w inspekcji stanowiska referenta administracyjnego o odpowiednim zakresie kompetencji.

Wreszcie system oszczędnościowy. Wszelka poważnie traktowana praca tylko do pewnej granicy poddaje się środkom oszczędności: wymaga zawsze siły, czasu i narzędzi. Ograniczając choćby jeden z tych czynników poza ustalone doświadczeniem granice, otrzymujemy towar lichy, tandetę. Nie jest systemem oszczędności zwężanie, ograniczanie części złożonej, żywej całości, żywotność swą stwierdzającej naturalnym pędem do rozszerzania się — jest to system psucia. Nasz system oszczędnościowy w dziedzinie oświaty publicznej upodobnić się daje do zamawiania „przez oszczędność“ butów bez podeszwy.

Z tym grubjańskim sposobem traktowania spraw oświaty należałoby wkońcu zerwać, jeżeli się myśli o faktycznych fundamentach pod budowę Rzeczypospolitej.

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

WIŚNIEWSKI JÓZEF.

Opanowanie klasy.

Malarz, by móc malować obraz, musi być w posiadaniu farb, pendzli i t. p. przyborów malarskich; rzeźbiarz musi mieć dłuta i młotki.

Nauczyciel jest również rzeźbiarzem-artystą. Wszyscy się wszak godzimy, że „młodość życia jest rzeźbiarką...“, kierownikiem zaś i wychowawcą młodzieży jest nauczyciel. On kształci i rozwija umysły, on młodzież przygotowuje do życia, częstokroć li tylko od niego zależy stan, poziom i wartość umysłów młodocianych. Tylko ma on przed sobą nie martwą bryłę, nie kawał granitu, ale liczny materjał żywy, zawsze mocno różnorodny, który musi skonsolidować i podporządkować swej woli; ma materjał przeważnie zupełnie surowy o duszach kanciastych, które musi wyrzeźbić misternie, a ścierając z nich kanty i wypukłości, pozostawić gładkość marmuru i wykuć z niego takie kształty duchowe, jakich dziś potrzebuje kraj i społeczeństwo.

A za kuźnicę służy mu klasa. Ta skromna, o bielonych ścianach, często urągająca wszelkim wymogom higjenicznym, klasa.

Ale to go nie zraża! On ukochał ją, ukochał wianuszek otaczających go zewsząd głów płowych, ukochał swą żmudną pracę, ukochał nawet te cienie i głogi, po których stąpać nieraz każą mu Ci, dla których z zaparciem się siebie pracuje.

Lecz znowu wrócę do porównania. Jak malarzowi prócz talentu do tworzenia potrzeba płótna, pendzli i farb, tak i nauczyciel, prócz wiedzy, musi posiadać zdolność wytworzenia sobie w klasie, przy możliwie najmniejszym wysiłku, takiej atmosfery, by móc swobodnie i z korzyścią posiadaną przez siebie wiedzę przelewać w dusze wychowańców. Tę umiejętność wytworzenia stałego a niezbędnego do pracy nastroju nazwę zdolnością opanowania klasy. Dodam: opanować klasę — to nadać wychowywaniu racjonalny kierunek.

Niejednemu czytelnikowi omawiany temat wyda się może powszechnie znanym i mało zasługującym na omawiane, jednakże na zasadzie własnej praktyki twierdzę, że w pierwszych miesiącach, a nawet w pierwszych latach pracy na niwie nauczycielskiej, nauczyciel 50% energji zużywa właśnie na opanowanie klasy. I nic dziwnego. Wszak w klasie szkoły powszechnej znajdują się dzieci z domów, gdzie często nikt nad ich wychowaniem nie pracował, gdzie nikt nie starał się ich zrozumieć i pchąć na właściwe tory, gdzie częstokroć słyszą i widzą rzeczy, deprawujące ich dusze, czyniące je zamkniętemi i nieufnemi. Urobić więc sobie przy takim zespole dogodne podłoże do pracy — rzecz pierwszorzędnego znaczenia.

Przy jak najmniejszym nakładzie energji — powiedziałem. To znaczy zachować taką miarę w postępowaniu, by do uspokojenia klasy, czy pojedyńczego ucznia wystarczało jedno spojrzenie nauczyciela.

Jakich środków, jakich zabiegów używać winien nauczyciel, by osiągnąć cel powyższy? Są one liczne, wszystkim dobrze znane, a pożądany skutek jest zależny tylko od ich wykonywania.

Omówimy kilka z nich kolejno. Zastrzegam się zgóry jednakże, że środki, wymienione poniżej, nie są, a nawet nie mogą być receptą dla wszystkich, każdy bowiem z nas posiada swój indywidualny system postepowania.

Pierwsza lekcja w nowoobjętej klasie i wrażenie, powstałe z poznania przez dzieci nowego nauczyciela, to moment, dający się w bardzo wysokim stopniu wyzyskać dla omawianego celu; to moment, od którego często zależy powodzenie nauczyciela. Kto studjował psychologję klasy przy jej obejmowaniu, ten zawsze widział w oczach dziatwy (szczególnie z dzieci starszych) wielkie zaciekawienie, a patrząc w utkwione w siebie oczy, odczuwał pytania, snujące się w główkach dzieci: jaki też ten „pan“ będzie? Czy on jest surowy, flegmatyczny, wesoły?, a może bić będzie?! W oczach niektórych przebija lekka obawa, u innych, hardych

natur, widać pewnego rodzaju dziecięce zacięcie się, przeważa oczekiwanie. A ja, wszedłszy do klasy, — patrzę. Bez słowa staram się zajrzeć w głąb przyszłych swych uczniów. To przedłużające się (lecz nigdy nie za długie) milczenie przy silnej obserwacji z mej strony nawet najśmielszych zaczyna wprowadzać w pewien stan niepewności; wzrokiem formalnie suggestjonuję klasę i bez słowa osiągam nad nią władzę. Pierwszy krok ku racjonalnemu opanowaniu klasy zrobiony: dzieci widzą, że nauczyciel „jakoś umie patrzeć", czują, że będą rozumiały wolę jego, objawioną tylko spojrzeniem, że woli tej bezwzględnie muszą się podporządkować.

Sposób mówienia przez nauczyciela należy do tych walorów pedagogicznych, którego przy omawianym przedmiocie pominąć niepodobna. Mowa musi być miła dla ucha, równa, bez zbytecznych wykrzykników i przycichnięć, a przedewszystkiem nigdy nie za głośna. Pamiętać o tem powinien nauczyciel, czy to prowadząc pierwszą lekcję w nowootrzymanej klasie, czy to gdy praca już idzie na dobre. Daleko lepszy skutek odnosi mowa bodaj za cicha niż za głośna. Przy silnem natężeniu głosu przez nauczyciela uchodzi jego uchu wiele początkowo niewinnych szeptów i szmerów, wywoływanych nieodpowiedniem zachowywaniem się uczniów. Są to przewinienia, jak rzekłem, początkowo niewinne, lecz nie zwalczane w zarodku, a nawet w wyżej opisanych warunkach nie spostrzegane przez wychowawcę, wchodzą w nałóg, potęgują się w miarę tolerowania i wkońcu nauczyciel, nie spostrzegłszy się nawet sam doprowadza do tego, że zamiast ciszy i skupienia ma przed sobą klasę o umysłach rozstrzelonych, przyzwyczajonych do nieuwagi. Wpada w pasję i „to wina klasy, brak wychowania, dzieci gałgany!..." t. p. Głos w miarę zdenerwowania podnosi coraz wyżej — wszystko bezskutecznie! Dzieci już się tego podniesionego głosu nasłuchały wiele, przyzwyczaiły się do niego, nie wywołuje więc obecnie oczekiwanego skutku... ...I zaczyna się w klasie błędne koło.

Tymczasem głos o skali niskiej pozwala nauczycielowi łowić uchem najmniejsze szmerki — spojrzy w tamtą stronę — już cisza. Bezwątpienia w każdej klasie znajdą się dzieci, na które wyżej wymieniony środek nie działa. „Spojrzałeś raz na mnie, panie nauczycielu, spojrzyj jeszcze raz w mą stronę, ja i tak muszę swoje zrobić". W tym wypadku trzeba sprobować okazać w inny sposób swe niezadowolenie, czy to przez przerwanie lekcji, czy przez ruch pewien, nakazujący spokój, a jeżeli i to nie pomaga — wystąpić więcej stanowczo. Tu trzeba uczniowi zwrócić uwagę o skali głosu, oznaczającej przestrogę. Dzieci, przyzwyczajone do podnoszenia głosu przez nauczyciela tylko w wyjatkowych razach, odczuwają powagę chwili, odczuwa to i winowajca, i musi to być mocno zdeprawowane dziecko, jeżeli uwaga w ten sposób uczyniona nie wywrze oczekiwanego skutku. Jest pewnikiem, że im nauczyciel spokojniej prowadzi lekcję, tym w klasie jest ciszej.

Wszyscy z własnego doświadczenia dobrze wiemy, że często zdarzają się w szkole różnego rodzaju przewinienia i objawy niekarności.

Powstają one:

1. Z winy samych dzieci, z których: a) jedne są wynikiem ich wrodzonych skłonności i popędów (u natur czynnych), b) drugie wynikają z naśladownictwa (u natur biernych — wpływy otoczenia) i c) trzecie — popełniane z braku świadomości winy.

2. Z winy rodziców lub opiekunów dzieci.

3. Z winy samego nauczyciela.

4. Nadto rozróżniłbym jeszcze niekarność zbiorową klasy.

1. a) Najtrudniej przeciwdziałać będzie nauczycielowi wykroczeniom dzieci o wrodzonych, stałych złych skłonnościach, naturach przeważnie hardych i skrytych. Tu nauczyciel musi studjować psychikę poszczególnych dzieci, wysondować na zasadzie codziennej styczności z uczniem, czem rzeczywiście można trafić mu do duszy, czem da się go naprawić. Tutaj nauczyciel musi być wielkim psychologiem i odpowiednio do poczynionych spostrzeżeń postępować. Wygłoszonych tu uwag kilka zilustruję przykładem ze swej szkoły. Miałem w IV oddziale 13-letniego chłopca o charakterze bardzo samodzielnym, nie znoszącym zakazu. Natura nader samowolna i mocno niepodległa wpływowi szkoły i wymogom nauczyciela. Dowiedziałem się kiedyś, że od dłuższego czasu pali papierosy. Postanowiłem go od tego oduczyć. Nie przyszło mi to tak łatwo, jak przypuszczałem początkowo. Sądziłem, że gdy mu wykażę jak wielką szkodę nikotyna wyrządza organizmowi, przemówię serdecznie do rozsądku i bez krzyku, gróźb poproszę o niepalenie — chłopiec papierosy rzuci natychmiast. Omyliłem się bardzo. Nie pomogły groźby, nie pomogły kary, zamknął się w sobie, zaciął, papierosów nie rzucił.

Co robić? Aż jeszcze raz postanowiłem z nim pomówić. Raz ostatni, ale w bardzo odmienny sposób. Właśnie dowiedziałem sie, że wczoraj szedł przez wieś z papierosem w ustach. Kazałem więc pozostać mu się w klasie po lekcjach. Cisza. Wiedziałem zgóry, że w duchu przygotowuje się do odebrania kary, że już naprzód zacina usta, by ani jednej nie uronić łezki. Przygotowany jest na najgorsze! Ja tymczasem wszedłszy do klasy stanąłem przed nim bez słowa, patrzę na niego i pilnie obserwuję. Zrazu widać zacięcie się. Czekam. To przechodzi następnie w denerwujące oczekiwanie, wreszcie nie będąc zupełnie przygotowanym na taki sposób postępowania z mej strony, zaczyna się kręcić i okazywać coraz wyższy stan zdenerwowania. Ta cisza, to oczekiwanie, ta niema obserwacja — to dla niego gorsze od największych plag. A ja czekam. Wreszcie rzucam ciche ważkie pytanie: „Pytam ci się poraz ostatni, czy przestaniesz palić?“ Widzę, że narazie nie wie co ma powiedzieć. Wreszcie wyszeptał

odpowiedź: „Przestanę...“ — Idź do domu! — Poszedł i już więcej nie palił.

Naturę tego pokroju sprowadzić na właściwe tory można było tylko jedną drogą: drogą suggestji. To jest jeden z przykładów oddziaływania na natury tego rodzaju. Niema obserwacja i działanie słowa w tej ciszy okazało się w skutkach silniejszym od największych gróźb i kar.

b) Znacznie łatwiej będzie postępować z dziećmi, u których przewinienia powstają nie ze złych skłonności, lecz z popędu do naśladownictwa innych dzieci lub osób starszych. W tym wypadku zwalczanie zła należy zacząć nie od winowajcy, a od źródła złego przykładu. W związku z powyższem przytoczę fakt ze swej szkoły. Na lekcji jedno z dzieci wyrywa się ze skargą na kolegę: „Proszę pana nauczyciela, ale Adaś to tak brzydko powiedział...“ Oskarżony i świadkowie zostają po lekcjach. I dowiaduję się ze zgrozą, że przez usta dziewięcioletniego dziecka wiejskiego przechodzą wyrazy tak wyuzdane, do najwyższego stopnia brzydkie i niemoralne, że, gdybym je słyszał, nie widząc mówiącej osoby, sądziłbym musiał, iż wypowiedziane zostały przez człowieka zepsutego do gruntu. Tymczasem padły one z ust dziecka niezepsutego i nierozumiejącego znaczenia tych wyrazów. Zapytany, dlaczego tak mówił, dzieciak wcale nie zafrasowany daje znamienną odpowiedź: „Bo... bo mama też tak mówi.“ Tu gra rolę tylko naśladownictwo. Dziecko nie jest zepsute, słysząc jednakże sposób wyrażania się matki, a nie umiejąc jeszcze należycie rozróżnić dobrego od złego, czyni i mówi tak samo. Droga do poprawienia dziecka jest prawie że jedna: zmienić na lepsze stosunki domowe, w jakich dziecko wzrasta, przy jednoczesnem usiłowaniu wykazania chłopcu, że to, co mówił, jest brzydkie i tego więcej uczynić nie powinien.

c) Przewinienia, powstające z braku świadomości winy, są w wielu wypadkach (aczkolwiek nie zawsze) w ścisłej łączności z naśladownictwem. W tym wypadku należy dziecko doprowadzić do zrozumienia złego postępku. Nauczyciel musi się dostosować do poziomu umysłowego winowajcy, dać możliwie najbardziej zrozumiały obraz jego winy.

Razu pewnego, chodząc ze znajomym po ogrodzie, udało mi się złapać siedmioletniego chłopca na kradzieży orzechów. Miałem wtedy sposobność do poczynienia pewnych spostrzeżeń. Gdy chłopiec stanął przed nami rzuciła mi się w oczy jedna pewność: on się strasznie boi. Głowę opuścił, oczy wbił w ziemię i nerwowo kręci się na wszystkie strony. Widzę, że w duszy dziecka osiadła silna obawa. Ale prócz tego nie więcej. Czekam jeszcze, czekam na moment, by wykryć w dziecku choć najmniejszy rys, znamionujący zrozumienie winy — daremnie. Dlaczego się boisz? pytam. Milczenie. Po chwili, wcale już drugi raz nie pytany, podnosi głowę, patrzy dość rezolutnie przed siebie i za całe usprawiedliwie-

nie i przeprosiny powada: „i Ignaś, i Maryśka, i Zygmunt i wszystkie dzieciaki to tutaj chodzą na orzechy.“ Jest z siebie zadowolony, ba, nawet uśmiecha się nieco...

Pytam, czy to jest dziecko — zbrodniarz? Czy w tych warunkach kara jest wskazaną?

2. Brak karności, wypływający z winy rodziców, występuje przeważnie u dzieci z tych domów, gdzie przy dziatwie rodzice lekceważąco wyrażają się o szkole i o osobie nauczyciela. Najlepszym środkiem na zaradzenie złemu jest konferencja rodzicielska, gdzie należy wykazać, jak wielką szkodę wyrządza się dziecku i szkole wogóle przez takie postępowanie.

3. By zaś sam nauczyciel nie był powodem niesubordynacji szkolnej, musi go cechować nadzwyczajna słowność, nieskazitelność, stanowczość i zawsze zdecydowane stanowisko we wszystkich sprawach, dotyczących życia szkolnego. Trzeba tu mieć na uwadze znane orzeczenie: „siła i miłość są biegunami wychowania“.

4. Jeżeli mamy mówić o zbiorowej niekarności klasy, dobrze będzie, jeżeli przypomnimy sobie, co w tej sprawie pisała ś. p. Aniela Szycówna (Szkoła Powszechna. Rok I. Zeszyt I). Całą społeczność szkolną dzieli ona na trzy zbiorowe żywioły:

1. osobniki o bardzo silnej indywidualności, t. j. natury silne, energiczne, umysły czynne i twórcze, które wprawdzie ulegają wpływom otoczenia, tyle jednak mają własnej inicjatywy, że często innych pociągają za sobą;

2. osobniki o słabej indywidualności, natury bierne, nie pozbawione wprawdzie pewnych zdolności, ale uległe, przystosowujące się do innych, niezdolne oprzeć się żadnemu wpływowi zewnętrznemu;

3. osobniki oporne, t. j. natury, nie umiejące się przystosować do otoczenia, ale też nie umiejące nikogo pociągnąć za sobą, osobniki dzikie, dziwaczne.

Każdy z nas musi stwierdzić jak słusznym i wyczerpującym jest ów podział.

To też jeżeli chcemy podporządkować ową trójelementową klasę swoim wpływom, przedewszystkiem musimy zwrócić uwagę na ową pierwszą kategorję dzieci, na owe osobniki o silnej indywidualności, bowiem ich kadry dostarczają klasie przywódców i prowodyrów. Trzeba więc dobrze poznać ich psychikę, zaskarbić sobie ich zaufanie i sympatję, a następnie, dzięki tym zdobyczom, pokierować odpowiednio ich charakterem i uczynić z nich swych pomocników. A pokierować trzeba w ten sposób, by energji tych natur czynnych dać ujście w pożytecznej pracy dla siebie i klasy. Wielu z nas w zawodzie nauczycielskim miało tą najwyższą radość, że z początkowo najgorszych natur, dzięki umiejętnie stosowanej naprawie charakteru, udało nam się stworzyć najszlachetniejsze jednostki dziecięce. Poddać swemu wpływowi ten element dzieci to alfa i omega przy opanowywaniu klasy. A sposobów na poprawienie dzieci, może nietyle złych ile bezmyślnych

i głupich, znajdzie nauczyciel wiele. I tu mamy pole do tej pracy twórczej, która jest cechą naszego zawodu, odróżniającą nauczyciela od przeciętnego urzędnika — rzemieślnika. Starajmy się wniknąć w duszę dziecka, starajmy się ją należycie zrozumieć, przypomnijmy sobie swe lata dziecięce, a z serc naszych popłynie ta moc twórcza, która odrodzi klasę, a co za tem idzie, odrodzi w przyszłości cały naród, bo przedewszystkiem ludowi naszemu potrzeba wychowania.

Inaczej oddziaływać trzeba na ten drugi element klasy, na ten szary, o słabej indywidualności, uległy wpływom prowodyrów, — tłum szkolny. Podporządkując swemu wpływowi prowodyrów, zrobiliśmy już bardzo wiele — lecz nie wszystko jeszcze. Żywioł bierny kroczy wskazaną mu drogą bez własnego zdania. Idzie tym szlakiem, bo tak mu kazano. W tak jednostronnem pojmowaniu wychowania leżałby bowiem niezmiernie wielki błąd: wykształcone i wychowane w ten sposób społeczeństwo całkowicie byłoby pozbawione własnego sądu i wszelkiej samodzielności; byłoby przyzwyczajone do kroczenia torem, wykreślonym przez prowodyrów, a pozbawione rozsądku i śmiałości; byłoby karłem, niedorosłym do wymagań czasu. Nie pomylę się chyba, jeżeli za przykład bezkrytycznego społeczeństwa postawię Rosję, a za owego, o wybitnej indywidualności osobnika, który zdolny był pchnąć cały naród rosyjski w odmęt rewolucji komunistycznej — Lenina. My czuwać musimy, by naród polski był inny. Już na terenie szkoły powszechnej w bezkrytycznym odłamie klasy, musimy zwalczać bezmyślność, wychodząc z tego pewnika, że szkoła jest kuźnią przyszłej Polski. Jedna ze starszych koleżanek opowiadała mi taką historję: „Od dłuższego czasu w mej klasie (VI oddział) zapanował dziwny nieporządek. Dzieci zaczęły się spóźniać, lekcje odrabiały niedostatecznie, ujawniać się zaczął jakiś cichy bunt przeciwko mojej obsobie.

Skonstatowaniem tego zjawiska zmartwiłam się bardzo. Po głębszem zastanowieniu się postanowiłam, w celu zaradzenia złu, przedewszystkiem doszukać się jego źródła. Zaczęłam ostrożnie badać dzieci i wkrótce sprawdziły się me przypuszczenia.

Oto jeden z niechętnych mi uczniów, którego zaufania, pomimo licznych próśb, zdobyć sobie nie mogłam, a który między dziećmi uchodził za wodza, burzył całą społeczność szkolną. Reszta — to uczniowie bez woli i odwagi, biernie szli za nim. A może im, jako dzieciom, podobała się myśl robienia nauczycielce na przekór, boć przecie wśród dzieci i o jednostki o takich fantazjach nie trudno.

Jakiego zabiegu się chwycić w celu naprawy stosunku? Istna kwadratura koła.

Ponieważ w szeregu silnie indywidualnych jednostek, które były przeciwko mnie, szukać pomocy nie mogłam, zwróciłam się do owej masy biernej i tam postanowiłam wyszukać sobie po-

mocnika. Przypadek pomógł mi do zrealizowania projektu. Właśnie przyszedł do mnie po lekcjach jeden z owych chłopców. Postanowiłam porozmawiać z nim o stosunkach szkolnych, a właściwie użaliłam się przed nim serdecznie. Chłopiec, natura bardzo szlachetna, zrozumiał, że w klasie dzieje się źle, że tak dłużej być nie powinno; pod wpływem okazanego mu przeze mnie ciepła zmienił się radykalnie i, odchodząc, zrobił mi nadzieję, że odtąd wszystko innym pójdzie torem. Istotnie, z owego nieśmiałego i biernego chłopca stał się śmiałym i zdecydowanym przeciwnikiem pojawiających się ostatnio prądów. Przy jego pomocy udało mi się bez użycia zakazu zaprowadzić znów zdrowe stosunki." Opowiadanie to przytoczyłem jako przykład, że jednak z owej bezwolnej masy można urobić czynnik myślący, czynny, śmiały i szlachetny.

Chcąc więc mieć w przyszłości społeczeństwo silne moralnie, o pewnych własnych zasadach i sądach, już na terenie szkoły musimy te szare masy uodporniać na działanie wpływu jednostek złych, a nadawać im cechy pożądane: rozum, sąd własny i sumienie, t. j. wychować duchy, silne szlachetną logiką sądu.

By zbyt szeroko nie wdawać się w szczegóły przy omawianym temacie, który, mówiąc nawiasem, jest wprost niewyczerpany, podkreślę jeszcze te walory, które należy uwzględnić, chcąc posiadać dobrze wychowaną klasę.

Wyraziłem zdanie, że jestem zwolennikiem zupełnej ciszy na lekcji. Żeby mnie kto nie posądził, o dawny pruski system pojmowania tej kwestji, dodam, że gdy widzę w klasie znużenie, przerywam lekcję, daję się dziecku swobodnie „wygadać", lecz potem absolutna cisza i skupiona praca: cisza przy swobodzie nastroju.

Również widomym znakiem wychowania jest porządek i czystość w zeszytach, podręcznikach, w ubraniu i w samej osobie ucznia. Pamiętajmy dobrze o tem, że Polska należy do tych krajów, gdzie produkcja mydła, idącego na potrzeby przeciętnego mieszkańca, jest bardzo nikła. Jest rzeczą bezsprzeczną, że brudna klasa i brudne dzieci to podłoże całkiem dla pracy nieodpowiednie. *)

W wysokim stopniu do nastroju klasy przyczynia się zachowanie nauczyciela. Jeżeli jego ruchy wskazują spokój i równowagę ducha i są dowodem dobrego wychowania — wpływ ten przechodzi na dziatwę i silnie na nią oddziaływa. Natomiast wszelkie niepewne i nerwowe ruchy ujemnie wpływają na całokształt pracy.

Jako konkluzję wymienię jeszcze czynnik niezmiernie ważny w wychowaniu wogóle, a tem samem i w opanowaniu klasy: sa-

*) W związku z porządkiem w odzieży sądzę, że jest rzeczą bardzo pożądaną, ażeby i do szkół powszechnych na terenie całego kraju wprowadzić jednolite czapki z odpowiednią odznaką.

morząd szkolny i kooperatywę uczniowską. Podkreślam, że acz-kolwiek umieszczone na końcu, wartością wywieranego wpływu wysuwają się na czoło innych środków, zmierzających do racjonalnego opanowania klasy.

Ze świadomością więc celu i środków idźmy po naszej nauczycielskiej ścieżce cierniowej. Niechaj codzienne troski i niedostatki życia, w jakich wegietuje nauczyciel szkoły powszechnej, nie zaciemniają naszego promiennego ideału: odrodzenia narodu przez szkołę. Tylko to tak nieraz boli, gdy zamiast uznania za pracę otrzymuje się niezrozumienie podejmowanych trudów i widzi się dookoła mocno oschłe serca...

Lecz mimo wszystko, trzeba trwać i działać.

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

TOMCZAK ROMAN.

Zarys rozwoju szkolnictwa powszechnego w Polsce.

(Lata Komisji Edukacji Narodowej. Wiek XIX. Okres dzisiejszy).

Odczyt, wygłoszony na jubileuszowym zjeździe nauczycielstwa P. N. S. P. w Łodzi.

O szkolnictwie powszechnem zaczęto u nas mówić poważnie dopiero przed kilku laty. Oczywiście, specjalne studjum historyczne wykazałoby, że początki naszej ludowej myśli pedagogicznej sięgają czasu średniowiecza (reformacja), ale na serjo zaczynamy w tej dziedzinie myśleć dopiero w wieku XVIII, t. j. za czasów Komisji Edukacyjnej, a następnie, po wiekowej zgórą przerwie — w latach wielkiej wojny od r. 1915. W żadnym wypadku jednak nie była braną pod uwagę zasadnicza idea szkolnictwa istotnie powszechnego, którego szczere hasła rzucił w społeczeństwo nasze realnie wybitny minister oświaty, Ksawery Prauss, w 1918 roku.

Poprzednio zaś niesłychanie ważnym i istotnie decydującym był w dziejach naszego szkolnictwa rok 1773, w którym Sejm delegacyjny, na wniosek podkanclerzego litewskiego, Joachima Chreptowicza, (15 października 1773 r.) powołał do życia Komisję Edukacji Narodowej.

Powołanie do życia tego pierwszego w Europie Ministerstwa Oświaty — to początek nowej ery w życiu duchowem Polski, bo ujęcie organizacji i kierunku rozwojowego szkolnictwa publicznego *przez państwo.* Impulsem do rozpoczęcia u nas powyższej akcji było zniesienie zakonu Jezuitów bullą papieską z dnia 21 lipca 1773 r. w konsekwencji czego należało przejąć z rąk tego zakonu prowadzoną przezeń pracę „oświatowo-wychowawczą“, którą Komisja Edukacyjna powierzyła nauczycielom przeważnie świe-

ckim, młodym i postępowym jednostkom, kształconym w duchu „Powinności“ Piramowicza. Nagromadzone olbrzymie majątki księży Jezuitów, zabrane przez państwo — zużyte zostały na szkolnictwo, które dzięki temu zyskało silną podstawę rozwojową. A do zrobienia było szalenie dużo, gdyż prace Komisji obejmowały wszystkie ziemie polskie z wyjątkiem jedynie Galicji, która już w r. 1772 dostała się pod panowanie Austrji.

Organizacja szkolnictwa miała poniekąd — w założeniu swem teoretycznem — charakter walki o szkołę świecką, lecz w praktyce „religijność“ materjału szkolnego zabierała bardzo wiele miejsca. Liczono się z nastrojami szerokich, ciemnych tłumów szlachty. Myliłby się jednak ktoby sądził, że było to wytworem pozostawania w Komisji pokaźnej liczby księży i dominującego ich udziału w pracach organizacyjnych szkolnictwa. Najczynniejszy i najzdolniejszy z nich, Kołłątaj, bynajmniej z powołania ani z przekonań księdzem nie był, a dzięki swej radykalnej i świeckiej działalności, zwalczany był zaciekle przez wyższe zwłaszcza duchowieństwo. Nie o wiele inaczej rzecz się miała z ks. Konarskim, biskupem Massalskim, Piramowiczem, późniejszym nieco Staszicem i innymi, którzy księżmi byli jedynie z tytułu. Było to objawem racjonalizmu wieku XVIII, a pozatem sukienkę duchowną włożyła na tych ludzi jedynie ta twarda okoliczność, że w Polsce ówczesnej tylko szlachcic wysokiego urodzenia lub ksiądz — mogli dochodzić do stanowisk i możliwości pracy stanu.

(Dla charakterystyki należy przytoczyć fakt, że wśród członków Komisji Edukacyjnej nikt się nie chciał podjąć napisania katechizmu dla szkół, mimo usilnych o to zabiegów Towarzystwa do ksiąg elementarnych. Uczynił to dopiero w r. 1784 cudzoziemiec Karoly).

Wielka indywidualność Konarskiego i jego naśladowców Kołłątaja, Piramowicza, Ign. Potockiego i in. rzuciła na podupadły materjalnie i moralnie kraj snopy światła, które budziło nadzieję i wiarę w lepsze jutro. Rewolucyjny wprost ten wiew odrodzenia narodu przez oświatę pokrył ziemię polską siecią szkół początkowych i średnich, wymiótł z istniejących zakładów nieuctwo, staroświecczyznę, zabobony, barbarzyńskie środki wychowawcze i t. p.

Ustawy Komisji Edukacyjnej opracowane niemal w zupełności przez sekretarza jej, Piramowicza, oraz Hugona Kołłątaja a zastosowane w praktyce — przewidują obywatela wzorowego tak pod względem moralnym jak i fizycznym. Na to ostatnie kładzie się wagę nie mniejszą, niż na stronę duchową, gdyż „żeby obywatele byli szczęśliwi, żeby sobie i drugim stali się pożytecznymi, trzeba naprzód, żeby mieli zdrowie z dzieciństwa wzmocnione do prac i powinności“ mówi Piramowicz. Wychowanie zaś obywatelskie obejmować ma zarówno szlachtę, jak i lud pańszczyźniany, gdyż dotychczas chłop „oddany na dyskrecję pana, zostawiony pod legalną niewolę, porównany z bydlęty, doznawał takiego

losu, na jaki uprzedzenie, edukacja, chciwość i pasja dziedzica wystawiać go mogły" — woła Kołłątaj.

Metody wychowania oparte są zarówno na wielkich, starożytnych teorjach Platona, Arystotelesa, Plutarcha i Kwintyljana, dla których „najwyższym celem wychowania było wychować dobrego patrjotę", co jest „sprawą państwową", a naukę zaczynać należało jak najwcześniej—„na sposób zabawy"; zarówno na wskazaniach Reja, Montaigne'a i Komeniusa — jak i na najświeższych zdobyczach pedagogicznych Zachodu, a w szczególności Francji, gdzie wówczas ruch myślicielski w tym kierunku był imponująco rozwinięty, służąc za wzór Europie. Dążono do urzeczywistnienia haseł Rousseau'a, który głosił, że „celem wychowania jest stworzyć całego człowieka" i jego idei o wychowaniu naturalnem; do zrealizowania poglądów Fleury'ego, że dziecko uczyć należy za pośrednictwem zabawy i łagodnego obchodzenia się; teorji Locke'a, o wychowaniu systematycznem; poglądów Rollina, Fenelona i in. o kształceniu kobiet na równi z kształceniem mężczyzn. Dążyła Komisja do stworzenia w Polsce obywatela, któryby oparł się rozkładowym czynnikom: ciemnocie, wstecznictwu, nietolerancji, waśniom wewnętrznym, a wziął wybitny udział w odbudowie państwa na demokratycznych zasadach równouprawnienia wszystkich obywateli. Wychowanie to zmierzało do urobienia społeczeństwa, któreby pojęło, odczuło i zrozumiało, szlachetne słowa Kołłątaja: „Oddajmy ludowi to, cośmy mu świętokradzko wydarli... Oddajmy mu wolność jego osoby i jego rąk, a lud ten pracowity, lud żywiący nas... podwoi ochotę i szczere przywiązanie się do ziemi, ubogaci nierównie całą powszechność, powiększy nasze dostatki, kochać będzie Ojczyznę i zwać ją za prawdziwie swoją, względem której niczem się dzisiaj od bydląt nie różni".

Nauczanie ma być dostępne ludziom „wszelkiej kondycji" głosiły założenia organizacyjne. I choć szalenie trudno przychodziło realizować tę wielką, nowoczesną myśl — to jednak przewodnicy Komisji parli w tym kierunku konsekwentnie. Chwilowo szkoły Komisji były wybitnie stanowe; w wydziałowych i podwydziałowych, czyli średnich (nazwa ta utrzymała się do dziś w Galicja) uczyła się wyłącznie „młódź szlachecka". Dla ludu przeznaczone były szkoły t. zw. „parafjalne", których zakładanie uzależnione zostało od dobrej woli „pasterzów, panów i dzierżawców dóbr", a nie od państwa. To też szkoły takie powstawały jedynie wyjątkowo. Komisja dążyła jednak z całą szczerością do organizacji szkół ludowych o wyższym stopniu organizacyjnym. W szkołach istniejących nauczanie dzieci szlacheckich i ludowych prowadzone jest w języku ojczystym, „by wszyscy, bez względu na stan i zamożność poznali dokładnie prawa i obowiązki obywatelskie", gdyż „dzieci szlacheckie, równie, jak i chłopskie, niczem nie są innem, jak dziećmi tego samego społeczeństwa". „Mniej się ma mło-

dzież uczyć napamięć, więcej brać na rozum i pojęcie". „Starać się trzeba, by dzieci naukę polubiły", bo „z ludźmi rozumnemi sprawa, chociaż z dziećmi sprawa". Szkoły są koedukacyjne; mają przygotować wychowanków do życia praktycznego itd. itd.

A nauczyciel? Ten lekceważony i poniewierany bakałarz słyszy od Komisji, że „nie masz chwalebniejszego, ani pożyteczniejszego zawodu niż zawód wychowawcy, gdyż jemu powierza Ojczyzna z zaufaniem swoje dzieci, jemu też wszyscy wszelką cześć i poważanie okazywać winni", którą to „cześć, poważanie i okazanie wszelkiej wdzięczności również i Komisja mu zaręcza".

Autorytet więc „stanu akademickiego" (nazwa oficjalna nauczycielstwa) podnosi się niepomiernie i dzięki temu zapewnioną zostaje praca wychowawcza w myśl wytycznych Komisji oraz stały rozwój metod, wprowadzonych przez jej „prawa".

Te „przedziwne prawa rządu polskiego o urządzeniu szkół" wzbudziły podziw w Europie i dzięki temu nie trudno przyszło Komisji nawiązanie stosunków z myślicielami i działaczami Zachodu, jak Condillac, L'huiller, Dupont de Nemours, A. Bandeau, Bel, Formey i inni, którzy ofiarowali Komisji swą wiedzę i zdolności, aby przyczynić się do zrealizowania jej szczytnych wskazań pedagogicznych. Wychowanie więc i nauczanie oparte zostaje przez Komisję na założeniach nawskroś nowoczesnej pedagogiki i dydaktyki, na założeniach demokracji i patrjotyzmu. Ale to właśnie było przyczyną, dzięki której „wykonywanie tych wybornych Ustaw było miękkie i niekonsekwentne" — jak pisał po rozbiorach Niemiec W. Klewitz — gdyż w łonie samego społeczeństwa powstał silny opór przeciwko liberalnym hasłom Komisji. Była to wszak ta Polska, o której współczesny Konarski pisał, że „bojaźń jakaś, lichość umysłów i podłość generalna opanowała wszystko i wszystkich dokoła". Ciasnota pojęć szlachty, konserwatyzm i partykularyzm, fanatyczne — dzięki posiewowi Jezuitów — przywiązanie do języka łacińskiego, względnie do modnej pstrokacizny francuskiej, zaśniedziałość w dostatkach materjalnych, doprowadzona za Sasów do szczytu rozpasania w pijaństwie i używaniu życia wogóle, wreszcie konspiracyjne knowania nauczycieli — Jezuitów (w ogólnej liczbie 308 nauczycieli w 64 szkołach Komisji — ex-jezuitów było 223!), którzy nie mogli się pogodzić z upadkiem przemożnego wpływu swej ciemnoty i bigoterji na „wychowanie" społeczeństwa — to wszystko stanowiło grunt nieuprawiony, nieprzygotowany, na którym posiew Komisji nie mógł wydać należytych owoców.

Jak społeczeństwo zwalczało działalność Kom. Ed. to widzimy we wspomnieniach hr. Moszyńskiego, który pisze: „masonerja naznaczyła sobie miejsce schadzki w Komisji Edukacyjnej". „Że Ign. Potocki, Kołłątaj, Czartoryski, Staszic, Czacki, Ossoliński, Stan. Potocki i wielu innych mieli najszczersze chęci pchnięcia naprzód umysłowego wykształcenia Polski, że dobre ich chęci

uwieńczonemi były nawet w tym kierunku znakomitym skutkiem to nie ulega wątpliwości, ale równym jest pewnikiem, że zebraliby owoce bez porównania zdrowsze i obfitsze, gdyby w swych dążeniach nie zeszli byli ze świętego katolickiego gruntu, gdyby nie byli się dali porwać błędnemu Ognikowi liberalizmu".

W r. 1775 poseł łęczycki Franciszek Jerzmanowski woła: „Komisja zagraża przez niektóre punkta wiary gorszym przytłumieniem". Autor „Listu possesora dóbr po-jezuickich do przyjaciela na Ukrainie" 1776 zarzuca Komisji, że nie usprawiedliwiła się jeszcze z początkowych swoich przepisów, „które tak, co do zalecanej nauki względem wiary, jako też do sposobu uczenia względem młodzi nie znalazły aprobacji". Klemens Barchiński (na Sejmikach w Łęczycy 1776) zarzuca śmiało, że utworzenie Komisji Edukacyjnej, to niecne rozszarpanie funduszu jezuickiego ze szkodą dobra publicznego. Nawet w latach tak późnych, jak 1783 i 91 jeszcze ten sam szkopuł występuje. Józef de Puget Puszet (kustosz wiślicki: O uszczęśliwieniu Narodów. Warszawa II cz. rozdział VIII) podnosi, że choć rodzice i szkoła dbają o rozkrzewienie wszechstronnie nauk, to jednak nie o nauczanie religji. Na popisach uczniów nigdy nie występuje religja. Cóż więc dziwnego, że młodzież bluźni. Jacek Jezierski kasztelan Łukowski (mowa 24-go marca 1789 r.) nawet naukę uważa za szkodliwą, gdyż ona Greków oderwała od kościoła, namnożyła dyssydentów i ateistów, a już przy końcu istnienia Komisji Edukacyjnej jakiś anonim domaga się zmian przynajmniej w składzie Komisji Eduk., bo „mądrość w edukacji brana bez cnoty i życia przykładnego w nauczycielach może zgubić Naród, ale go uszczęśliwić nie potrafi" (str. 144 Uwagi polityczne do prawideł religji i zdrowej filozofji). Pobudzały wątpliwości pisma w rodzaju: „Listu uczniów filozofji oświeconej do Nauczycielów swoich objaśnienia i załatwienia niektórych wątpliwości dopraszający się" 1788 r. wysłany z klasztoru Trynitarzy, które w sposób obłudny prosząc niby o wyjaśnienie, wyśmiewały ducha filozofji ówczesnej.

Oto przykłady i próbki ogólniejsze tych kamieni ciężkich, jakie rzucano pod nogi Komisji. Dodać należy, iż Komisja później sama niejako walczyć musiała w obronie swych postulatów, gdyż król coraz mniej zapewniał jej silną i zdecydowaną opiekę.

Wprawdzie uwzględniając psychikę narodową zgodzić się musimy i na to, że konsekwencją i silną ręką w rządach nie grzeszymy nigdy, co jednak błędem jest nie do wybaczenia, jeśli chodzi o podniesienie dobrobytu, kultury kraju, a nawet jak wówczas — o ratowanie zagrożonego bytu państwowego. W szczególności zaś pieściwie miękką i niekonsekwentną była dłoń rządów Stanisława Augusta Poniatowskiego, który z wysokości tronu potrafił być mecenasem nauk i postępu kulturalnego bodaj dlatego, że to było modne, jednakże nie umiał być władcą, który z żelazną wolą i zrozumieniem dąży do zapewnienia krajowi szczęśliwej przyszło-

ści. Na tem podłożu słowa cytowanego wyżej ministra pruskiego, który dał zresztą Ustawom naszej Komisji słynną nazwę „przedziwnych praw“ — są nawskroś trafne i słuszne.

To też w czerwcu 1792 odbyło się ostatnie posiedzenie Komisji, a znacznie wcześniej jeszcze praca jej w kraju straciła dotychczasowe tętno i znaczenie, osłabła i przycichła pod ciosami natury moralnej, politycznej i gospodarczej.

Próbowała jeszcze użyć Komisję do swoich celów Targowica, lecz po rozproszeniu dotychczasowych jej pracowników — w kwietniu r. 1794 Komisja, już targowicka — w zupełności prace swe zakończyła.

Potężne duchy Wielkich Reformatorów były nam w latach porozbiorowych wskaźnikami dróg naszych i celów, „Kuźnica Kołłątajowska“ przykładem pracy ofiarnej dla wyzwolenia Ojczyzny. Kto wie jednak, czy nie bylibyśmy państwem niepodległem bez przerw pokutnych, gdyby romantyzm nasz rodzimy miał więcej skłonności do porywów ofiarnych na czasie, do porywów przewidujących, dalekowzrocznych, a mniej — do osławionej polskiej „mądrości po szkodzie“. (D. c. n.)

OOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO

JANICZEK JÓZEF.

O potrzebie organizacji zuchów w szkole.

Żyjemy w okresie walki dwu prądów w pedagogice: jeden, określony mianem indywidualistycznego, jest traktowany jako zabytek końca XVIII i początków XIX w., drugi, społeczny, powszechnie uważa się za twór wieku XX. Każdy z nich ma silnych i z łatwością przekonywającemi argumentami operujących zwolenników. Wystarczy wspomnieć szwedzką autorkę Ellen Key (Stulecie dziecka. Przekład Izy Moszczeńskiej, Warszawa, Księgarnia Naukowa, 1904), która bez wahania stwierdza, że „wielkiem a jedynem zadaniem szkoły jest uczynić się zbyteczną“, bo „szkoła ze swoim zmysłem koleżeńskim i korporacyjnym toruje drogę publicznej bezduszności i niesumienności“ lub choćby J. Dewey'a z obozu przeciwnego, aby uświadomić sobie istotną przepaść dzielącą oba prądy.

Nauczyciel-wychowawca, uważnie obserwujący przejawy życia indywidualnego i zbiorowego swych uczniów, niejednokrotnie spotyka w praktyce pedagogicznej zagadnienia nasuwające myśl, że każdy z wymienionych prądów w pewnej części ma rzeczywistą rację bytu. Teoretycznie uzasadniają słuszność tej myśli tacy pedagogowie jak Hugo Gaudig, W. Rein i O. Willman. Twierdzą oni, że „wychowanie odbywa się zarówno ze względu na jednostkę, jak na społeczeństwo, bowiem wychowanie jednostki przebiega społecznie, a społeczeństwa indywidualnie, t. zn. przez jednostkę“.

Szkoła Pracy, realizując główny postulat nowoczesnych poglądów na wychowanie „do czynu przez czyn", aczkolwiek opiera go przedewszystkiem na nowoczesnym prądzie pedagogicznym, uznaje jednak w kształceniu charakteru i pierwiastek indywidualny. Georg Kerschensteiner twierdzi, że grupy, składające się z 3—5 uczniów, którzy się sami dobrali lub dobrani zostali przez nauczyciela i pracują razem codziennie na lekcjach, wyrabiają w młodzieży odpowiedzialność, dokładność, solidarność, zaprawiają do pracy dla dobra innych; sądzi, że grupy czy kółka, na które klasa jest podzielona, najlepiej nadają się do wychowania człowieka i obywatela.

Przyjmując ten sąd za słuszny, stwierdzić trzeba, że dziecko tylko część dnia spędza w szkole, resztę przebywa w domu w otoczeniu rodziny lub z rówieśnikami, biegając po polach i podwórkach, spostrzegając rzeczy złe lub dobre, bawiąc i ucząc się zarazem. Kwestja, w jakim stopniu i kierunku rodzina i koledzy poza szkołą przyczyniają się do kształcenia charakteru dziecka jest dostatecznie dla wszystkich jasna. Przypomnę tylko za H. Glassem (Gawędy z drużynowym, Warszawa, Książnica Harcerstwa i Kultury Fizycznej, 1923) zestawienie cyfrowe, wykazujące, że dom przyczynia się do wykształcenia charakteru w 31%, towarzysze w 27%, książki i literatura w 19%, szkoła w 14%, kościół w 9%.

Jakiż jest ten wpływ rodziny i towarzyszy? W większości wypadków niepożądany.

Ogólne zdegenerowanie powojenne społeczeństw wpłynęło dotkliwie na stan moralny rodziny, obniżyło jej poziom etyczny; codzienne uganianie się za kęsem chleba powszedniego, mordercza walka o byt już nie znośny ale nędzny, a przytem jakaś dzika chęć życia i użycia tworzą atmosferę, w której wzrastają młode pokolenia, mające w niedalekiej przyszłości przejąć ster nawy państwowej i poprowadzić ją — wpośród ryku i gwałtownych wstrząsów nienawiści naszych sąsiadów — ku wyżynom ideałów demokratycznych. Jeśli jeszcze wśród inteligencji sprawa ta przedstawia się nieco lepiej, to w warstwach robotniczych wygląda częstokroć strasznie. Nieodosobnione są np. wypadki nauczania kradzieży w sposób istotnie bestjalski: oto matka nie pozwalała dziecku wrócić ze szkoły bez odpowiedniej ilości węgla, który miało własnym przemysłem zdobyć; gdy rano pytałem dziecko, skąd ma guzy na głowie, sińce pod oczyma i twarz podrapaną, odpowiadało, że wczoraj znowu matka była pijana i zbiła je jak zwykle do nieprzytomności. Albo z innej kategorji charakterystyczny w swoim rodzaju przykład. Wezwanej matce wyjaśniam niewłaściwość wałęsania się w późnych godzinach wieczorowych jej 12-letniej córki z chłopakami. Odpowiedziała mi, że reagować na to nie myśli, że jest nawet z tego zadowolona, bo chłopcy ci to uczniowie 3-ej klasy gimnazjum, córka wiele o nich opowiadała i pozbycie się ich mogłoby pozbawić ją „inteligentnego" towarzystwa.

A wpływ kolegów? rówieśników? I tu sytuacja nielepiej się przedstawia. Młodzież starsza, karmiąca się brukowymi świstkami sensacyjnej literatury, w rodzaju Nowych Dekameronów i Erotikonów, schodzi na bezdroża. Dzieci, których przecież najważniejszą cechą chrakteru jest naśladownictwo, naśladują starszych bezkrytycznie i w najokropniejszy sposób demoralizują się.

Grozą i lękiem o przyszłość napełnia się serce wychowawcy gdy powierzchownie choćby zastanowi się nad powyższem. Zrozumiałem jest, że tylko troskliwa opieka wychowawcza nad młodzieżą poza szkołą może stan rzeczy zmienić w kierunku dodatnim. Trzeba, żeby podstawa moralnego i społecznego spółżycia w szkole, stała się i podstawą życia pozaszkolnego. Grupy, o których była wyżej mowa, winny pod okiem nauczyciela współżyć i współpracować i poza ścisłemi zajęciami szkolnemi.

Wielką pomoc okazać mogą tutaj stowarzyszenia młodzieży, z pośród których na pierwsze miejsce swemi wszechstronnemi metodami i doskonałem zrozumieniem psychiki młodzieży wysuwa się Harcerstwo, które, kładąc silny nacisk na pracę w zastępach (= grupom), idzie w zgodzie z nowoczesnym prądem padagogicznym. Atoli w szkołach powszechnych szczególnie w klasach niższych, z wielu względów w całej pełni metod harcerskich wprowadzić się nie da. Doskonale może je tu zastąpić organizacja drużyn zuchowskich. Racjonalnych podstaw pracy w drużynach zuchów upatrywać należy w ścisłem zespoleniu drużyny z klasą, w dalszem systematycznem kontynuowaniu poza szkołą prac rozpoczętych w szkole, we wzajemnem uzupełnianiu się pracy drużyny z pracą szkoły tak pod względem intelektualnym, moralnym, społecznym jak i fizycznym

Grupy pracy, na które jest podzielona klasa szkolna, w drużynie zuchów tworzą zastępy. Przywódcy grup, którymi są albo najwięksi łobuzi lub chłopcy najsilniejsi fizycznie, najsprytniejsi, względnie stojący stosunkowo na najwyższym poziomie umysłowej i moralnej wartości, co zależy od składu grupy, są zastępowymi. Rola zastępowego winna ograniczać się wyłącznie do naturalnego przodownictwa w grach i zabawach, w udzielaniu przez niego pomocy członkom zastępu i przodowaniu we wszelkich ćwiczeniach.

Pozostawienie zastępowemu zuchów całkowitej swobody w prowadzeniu zastępu (co np. praktykuje się w harcerstwie) jest niemożliwe. Sprzeciwia się temu jego wiek, brak doświadczenia życiowego, a wreszcie brak skonkretyzowanego pojęcia celu. Z dorywczego, impulsywnego działania, co byłoby wybitną cechą pracy samodzielnego zastępowego, śmiało rezygnować można wtedy, gdy inną drogą, mianowicie przez bezpośrednie kierownictwo każdego zastępu przez nauczyciela, rezultaty wielokrotnie powiększyć się dadzą. Kierownikiem drużyny zuchów z reguły winien być nauczyciel. Że nauczyciel właśnie, to nie ulega najmniejszej

wątpliwości: nikt tak jak on nie zna dodatnich i ujemnych cech charakteru wychowanka oraz na równi z nim nie zdaje sobie sprawy z środków i metod pracy.

W szkole, kierującej się pewnemi zasadami, istnieje stały kontakt między poszczególnymi nauczycielami. Nie można sobie również wyobrazić kilku drużyn na terenie jednej szkoły (drużynie odpowiada mniej więcej normalna klasa) bez ścisłego i częstego porozumienia się na temat rezultatów i sposobów pracy kierowników tych drużyn (drużynowych).

Nazwa „hufca“ dla drużyn jednej szkoły nadaje się do przyjęcia bez zastrzeżeń.

Program pracy z zuchami może być bardzo urozmaicony. Nadmienić wypada, że musi być przystosowany do sfery zainteresowań zuchów, jeśli ma spełnić swe zadanie. Organiczne powiązanie go z programem szkolnym wypływa z konieczności harmonijnej współpracy. Nie znaczy to, aby nie zawierał w sobie rzeczy nowych, nieuwzględnionych w szkolnym rozkładzie zajęć, musi jednak z nich wypływać, uzupełniać, rozwijać, a przedewszystkiem pozwolić na zastosowanie ich w życiu praktycznem.

Na pogadankach przyrodniczych mówi się np. o glebie. Dzieci poznają rodzaje gleby, skład każdej i wnioskują o ich urodzajności. Zwykle na tym koniec. Niema czasu na doświadczenia, któreby naocznie mogły przekonać dzieci o prawdzie i stopniu słuszności ich teoretycznych wniosków. Albo wycieczka. Dzieci wracają z niej z pękami zeschłych liści. Po obejrzeniu, często bardzo powierzchownem, śliczne szmaragdowo-bursztynowe liście klonu, kasztanowca lub dębu wędrują do kosza, bo na zrobienie z nich choćby najprostszego pomysłu szlaku — niema czasu.

Otóż do wszelkich podobnych prac wyśmienicie nadają się zbiórki już to całej drużyny, już to poszczególnych zastępów zuchów. Dzieci żywiołowo rwą się do pracy. Pomóżmy im wybrać właściwy rodzaj i pilnujmy solidnego wykonania. Starajmy się stworzyć im podczas pracy, na zbiórce, ciepłą, serdeczną atmosferę, a z pewnością szybko odciągniemy je od niszczącego wływy szkoły otoczenia.

Przeplatając zajęcia umysłowe grami i zabawami, damy dzieciom wiele zadowolenia i radości.

Czynnik społeczny, ów motor nowoczesnego prądu pedagogicznego, znajduje w pracy drużyny zuchowskiej istotne zastosowanie.



S. St.

Z metodyki postępowania nauczyciela w środowisku wiejskiem.

W naszem obecnem życiu nauczycielskiem szczególniej w środowiskach wiejskich dają się zaobserwować fakty bardzo zgubnej dla całokształtu spraw szkolnych natury. Jest ich cały szereg pozornie luźnych ale w istocie powiązanych między sobą, jako łańcuch przyczyn i skutków.

Pierwszy z tych faktów to stała, niemal cygańska, coroczna wędrówka nauczycielstwa z posady na posadę. Drugi — to traktowanie pracy na wsi jako swego rodzaju kary, jako przejściowego etapu w drodze do posady w mieście, a w związku z tem powszechnie narzekanie na „okropne“, niemożliwe do zniesienia warunki obecnej pracy na wsi. Koroną tego wszystkiego jest kompletny niemal upadek (o nielicznych wyjątkach pamietam) autorytetu nauczyciela i szkoły i negatywny stosunek otoczenia do tych czynników.

Że to są fakty o charakterze bardzo dalekim od naszych potrzeb i naszych nadziei na przyszłość — nie trzeba dowodzić. Zypytywani o przyczyny tego stanu rzeczy koledzy i koleżanki widzą źródła złego 1. w organizacji szkolnictwa, 2. w fatalnych warunkach pracy na wsi.

— Więc opieka jest kulą u nogi, dozór — bez egzekutywy i zrozumienia spraw szkolnych, szkoła — bez dachu i podłogi, brak pomocy naukowych, mała pensja, odludzie, włościaństwo nieuczynne, obojętne, a czasem wrogie i t. d. i t. d. Gdyby warunki były inne, no to wtedy możnaby zrobić niejedno, ale tak...

Zapytajmy jednak siebie, kto nam te warunki kiedykolwiek zmieni? Czy to się stanie samo, czy też są poza nami siły, które dążą do zmiany tych warunków? (Są, ale dążą do zmiany na gorsze.) I jakież świadectwo wystawiamy sobie my, którzy winniśmy być mózgem wsi — jesteśmy przecież najliczniejsi pośród wiejskiej inteligencji — skoro stajemy bezradni wobec „warunków“. A czy my dążymy świadomie i planowo (mam znowu na myśli ogół) do zmiany tych warunków. Trzeba ze smutkiem odpowiedzieć, że nie.

Jesteśmy pozbawieni idei naczelnych, przewodnich, nie analizujemy duszy tych, od których zmiany na lepsze zależą, nie postępujemy planowo i wytrwale.

Ten brak idei przewodnich jest przyczyną złego. Bo jakto? Radzibyśmy mieć inne warunki. Wiemy, że ich zmiana w ramach dzisiejszych ustaw zależy od stosunku wiejskiego ogółu do szkoły i nauczyciela, a przecież w tym punkcie jesteśmy najsłabsi, bo najczęściej niema żadnych bliższych stosunków między nauczy-

cielem a otoczeniem, a w ilu wypadkach są dobre? Dobre w tem znaczeniu, że od nauczyciela idzie wpływ dodatni na otoczenie?

Dlaczego chcemy zastać zawsze gotowe jakieś dobre warunki, a tak mało z pośród nas ma odwagę powiedzieć sobie, że ja mam w sobie dość sił; że stać na to mą inteligencję, abym choć trochę warunki na lepsze zmienił? Nie — jest mi źle, więc szukam innej posady, skąd inny przede mną poszedł również dlatego, że mu tam było źle i na moje miejsce przyjdzie trzeci, który oczywiście chce sobie poprawić.

Dlaczego zapominamy o tem, że zawsze pierwszy rok jest najcięższy — wszędzie. nawet w dobrych warunkach. W pierwszym roku nie znamy dzieci, nie znamy otoczenia, nie jesteśmy zagospodarowani. Skutkiem tego praca nasza jest mniej warta, a jeśli, jak to często bywa, co roku przychodzi kto inny, jeśli w ciągu 6 lat wieś ma 7 nauczycieli, a dzieci z klasy 2 w ciągu tego czasu dochodzą do 4, to cóż dziwnego, że wieśniak obojętnieje dla takiej szkoły.

Dlaczego wymyka się naszej obserwacji fakt, że ten, kto miał odwagę przepracować gdzieś dwa, trzy lata siedzi tam zwykle dłużej i nie narzeka i często nie chce nawet iść do miasta, choć mu proponują; a jego uczniowie bez trudu przechodzą do szkół wyżej zorganizowanych?

Oto dlatego, że my teraz bardzo często nie wiemy, co chcemy zrobić na danej wsi, jakie mamy otoczenie, jakiemi rozporządzamy siłami. Jesteśmy czasem tak młodzi, czy młode (18 lat), że nam się na wsi „nudzi" tak dosłownie nudzi tam gdzie 40-godzinna doba nie byłaby zbyt długa.

Oto dlatego, że pracy naszej nie wspiera myśl — pomocnica, myśl — twórczyni nowych warunków, myśl — przeorująca naszą glebę umysłową i otoczenia, że pozbawieni jesteśmy tej odrobiny uczciwej dyplomacji i pożytecznej rozwagi, która naszym celom zapewnia realizację. Że, będąc często niedojrzałymi, nie chcemy dojrzewać i własnej osobowości wykuwać. A cóż to za nauczyciel bez indywidualności i jakież owoce jego poczynań?

Wróćmy teraz do związku między przytoczonemi na początku faktami.

Nauczyciel nie ma idei, nie ma celów do zrealizowania, nie ma odwagi przekuwać życia—dlatego niepoważnie traktuje swoją pracę, nie pracuje na jutro, więc jest mu źle, zmienia posadę — jest mu tak samo; wielu tak robi — złe są wyniki pracy, w rezultacie — więc obojętny stosunek otoczenia, do sprawy więc — okropne warunki.

Ale warunki, to skutek już dziś — nie przyczyna. Były zewnętrzne i były wewnętrzne psychiczne niepomyślne „warunki" w r. 1916 i 1917, ale one pryskały wtedy nawet tam, gdzie znalazł

się odważny i umiejętny burzyciel warunków starych, a twórca nowych.

Wiem, że jest ciężko, ale czy tak, że ruszyć nie można? Czy ciężej, niż na początku wojny — nie.

Ale czy my znamy duszę naszego wiejskiego ludu tak, abyśmy mogli mówić o podjęciu prób skutecznego wpływu?

A czy uświadamiamy sobie, jakie mają być metody naszego postępowania?

W których ogniskach tematy te są przedmiotem poważnych referatów i dyskusyj.

Otóż zacznijmy o tych rzeczach mówić. Zbierajmy naukowo użyteczny materjał. Zbadajmy czynniki, mogące rzucić lud w ramiona szkoły, aby tak o nią dbał, jak dziś nie dba. Postawmy te sprawy na porządku dziennym zebrań ognisk. Piszmy o nich choćby w tem piśmie, które chce być głosem twórczego ducha szkoły.

Bo szkolnictwo nasze z dzisiejszego stanu może wydobyć tylko ofiarny wysiłek mas, bo to wielka sprawa, a warunki psychicznie, umożliwiające ten wysiłek, możemy stworzyć tylko my— nauczyciele. Pomocników znaleźć możemy w narodzie niewielu. obojętnych legjon, rzucających kamieniami pod nogi — ilość wystarczającą.

Ale musimy mieć odwagę, umiejętnie obserwować i myśleć, ciągle uparcie myśleć nad tem, aby każdy w swoim zakresie coś na lepsze zmienił, a przed innym nie krył ani swoich zwycięstw, ani klęsk. Stwórzmy metodę postępowania, metodę naukową.

Że można zmienić — trudno zaprzeczyć.

Ale jak? Radźmy.

Przed sprecyzowaniem swoich w tej sprawie poglądów, chciałbym usłyszeć djagnozę szeregu innych kolegów i koleżanek w tej sprawie. Jaśniej się zarysują przyczyny, łatwiej będzie znaleźć właściwą drogę postępowania.

Nie miałem zamiaru kwestji wyczerpać ze swego punktu widzenia — chciałem ją podnieść. I tylko tak słowa moje winny być zrozumienie. Nikogo nie obrażam, dla nikogo nie chcę stwarzać takich czy innych argumentów przeciwko szkolnictwu powszechnemu. Bo gdyby chcieć o s k a r ż y ć nauczycielstwo o taki stan rzeczy, trzebaby wielu innych pociagnąć do odpowiedzialności; gdyby chcieć szukać argumentów przeciwko szkolnictwu powszechnemu, trzebaby i możnaby — tyleż i niemniej ciężkich znaleźć przeciwko innym typom szkoły.

Istnieje zło, któremu trzeba zaradzić, można zaradzić tylko zbiorowym wysiłkiem.



SEWERYN TADEUSZ.

Deklamacja chóralna w szkole czynnej.

„Chciałbym, aby żadne dziecko nie znało stołków i ławek, na których je osadzają nieporuszenie bakałarze nieludzcy i nauczyciele najemni. Chciałbym, żeby dzieci zawsze były w ruchu i pracy, żeby nie miały innego odpoczynku prócz snu i czasu używania pokarmu, żeby umysł ich zabawami się tylko zajmował".

(Jędrzej Śniadecki: O fizycznem wychowaniu dzieci.)

W niektórych współczesnych poglądach pedagogicznych odżywać zaczynają idee, których źródła należałoby szukać w związku duszy ludzkiej z rytmem, pulsującym w przyrodzie. Poeci — mędrcy hinduscy przed wiekami wyczuwali ów związek w mechanice psychiki ludzkiej i pojmowali go, jako boską, odwieczną manifestację wszelakiego życia. Dzisiaj zaczyna się na nowo budzić człowiek w harmonji, zaczyna kiełkować to, co żyło kiedyś życiem bujnem. Tęsknoty jednostek świtają plonami nowszych reform szkolnych. Oto coraz dokładniej poznawana w dziecku potrzeba ich objawów ruchomych i rytmicznych znajduje ujście w nowszych metodach nauki śpiewu, muzyki, gimnastyki, zdobnictwa. Coraz przemożniej narzuca się konieczność wciągnięcia całego organizmu w pracę zdobywania nowych pojęć i kształtowania charakteru. W wysiłku tym wziąć musi udział cała gromada jednocześnie. Metoda poglądowa, doświadczalna, zaprzęgająca zmysł wzroku, słuchu, a rzadko dotyku, dla poznawania nowych prawd, niezawsze jest możliwa do zastosowania. Zbiorowy charakter szkoły zmusza nauczanie dostosować do jej warunków.

Zniknąć winien w dzisiejszej szkole uczeń — pilny mnich, martwy i skulony, skrobiący na ławce swej palimpsest lub odczytywający pergamin, a zastąpić go winien człowiek zawsze czynny, celowo ruchliwy, pełnią sił ducha i ciała (głównie jaźwią mięśniową) zdobywający światło wiedzy, we wspólnym wysiłku z gromadą poznający niejako „ducha rzeczy" przez przepuszczanie pojęć przez rytm swego organizmu. Ruch, ruch zbiorowy jest tym czynnikiem, który bez przeciążenia umysłu ułatwia utrwalanie pojęć, orzeźwia wolę, odświeża intelekt, jednem słowem wzmacnia psychiczne i fizyczne zdrowie dziecka. Znaczenie ruchu w wychowaniu rozwijają systemy psychologiczne Wundta, Lippa, Jamesa, Ribota i innych, dociekania ich stanowią niejako podwalinę szkoły przyszłości, szkoły czynnej, której uzasadnienie streszcza się w następującej zasadzie: ruchliwość dziecka, jako najcharakterystyczniejsza jego właściwość, ma niezawodnie źródło swe w wewnętrznych bodźcach, wystenujących w związku z rozwojem tkanek i przekształceniem się ustroju organizmu. Ograniczać ruchli-

wość dziecka, to to samo, co dusić jego rozwój fizyczny i duchowy; popierać ją, wnikać w jej potrzeby, to nietylko ułatwiać zabawę, ale i budzić samodzielność dziecka w rozwijaniu własnych sił życiowych.

Zrozumiały to w pewnej mierze i nasze „programy nauki", które zalecają nauczanie pewnych przedmiotów przystosować do ruchliwości dziecka, jako przyrodzonej właściwości jego naturze.

Na tem miejscu chcę omówić rolę, jaką w przyszłej szkole czynnej ma spełnić deklamacja chóralna, jako ruchomy, pomocniczy środek w nauczaniu języka polskiego i czytania, czyli przedmiotów dziwnie upośledzonych w poglądowych pomocach.

Deklamacja chóralna, którą samorzutnie posługuje się już dzisiaj kilkunastu nauczycieli w szkołach polskich różnego typu, kształci ponadto słuch, poczucie rytmu i harmonji, uplastycznia symbolikę stosunków muzycznych, wiąże organicznie przeżywanie abstrakcyjnego świata z dynamicznemi (mięśniowemi) i plastycznemi objawami młodej jaźni, jednoczy nierozerwalnie wychowanie estetyczne z fizycznem.

Za racjonalnością tej nauki przemawiają względy zarówno przyrodnicze, jak pedagogiczne.

Zasadniczem tworzywem deklamacji chóralnej jest rytm. Jak ruchliwość dziecka jest najtypowszem objawem jego natury, tak rytm jest jedną z form tego objawu. Badania filogenezy i pradziejów ludzkiego rodu oraz obserwacji życia dziecięcego (rysunki!) stwierdzają, że dziecko w krótkim czasie swego świadomego życia przeżywa cicho cały ogrom wieków i epok rozwojowych ludzkości. Prawdę tę — w związku z deklamacją chóralną — uzasadnić można historją rytmicznego słowa, którego stadja rozwojowe dadzą nam stadja rytmu różnie wyrażanego przez dziecko.

„Na początku był rytm", rytm ciała. Ujmowanie impulsów ruchomych człowieka w rytm, to pierwociny wszelakiej sztuki na ziemi. Owe pierwotne okrzyki, stukania, klaskania — zdaniem Wundta i Wiesiełowskiego—niekoniecznie sprzągnięte były z melodją i znaczeniem, podobnie jak geometryczny charakter ozdób ludów pierwotnych nie miał nic wspólnego z naturalistyczną treścią. Bębnowe muzyki murzynów, wiele wierszyków ludowych w rodzaju: „kuj, kuj, kuj kowalu!" lub „szedł świerszcz po ścianie" nie mają sensu jako tekst — istotną bowiem ich cechą jest tylko rytm i onomatopeiczne dźwięki.

W następnej fazie—znaczenie słowa wybija się na plan pierwszy, wyzwalając się z zależności rytmu, ruchu ciała i dźwięków. Taka jest t. zw. muzyka hypokretyczna Greków, śpiewy wędrownych aojdów, bajarzy serbskich, skazitieli rosyjskich, a u dzieci okres bezruchowego wygłaszania pół na pół zrozumiałych w treści wierszy.

W dalszym okresie — powstaje kantylena, t. j. zlanie się poezji, muzyki, ruchów (tańca) w jedną całość w rytmie. Tu należy t. zw. muzyka orchestryczna, przedstawienia mimiczne, zalążki komedyj starożytnych, wiele obrzędów weselnych i religijnych u nas, pieśni korowodowe i t. d., których rytmika gestów, ruchów, oraz muzyka przyczyniać się musiały wiele do uplastycznenia rytmicznego słowa.

Powyższe typy ewolucyjne rytmu zaobserwować możemy zarówno u ludu, jak i u dzieci. Dość przypatrzeć się zabawom dziecięcym: ich pochodom, śpiewom i t. d. aby stwierdzić, że słowo nie jest tam tylko wyrazem myśli, lecz myśl, przenikająca jakby przez filtr całego organizmu, tworzy dopiero słowo.

Dlaczegoż dziecko oderwane od tych zabaw, posadzone nieruchomo w ławce szkolnej ma mieć tylko do czynienia z literami? Dlaczego nie „zniżyć się“ do jego przedszkolnych zainteresowań i fantazjowań bez skrzywiania jego linji rozwojowej? Deklamacja chóralna, której tworzywem jest plastyczny ruch i rytm dźwiękowy, wynika więc z najistotniejszych potrzeb dziecka.

Twierdzeniu temu przychodzi w pomoc usasadnienie przyrodnicze. St. Mleczko („Serce a heksametr“) opierając się na hypotezach Huxleya i Mahrburga, widzi przyrodniczą podstawę rytmu we współzależności działalności człowieka z jego rytmicznemi funkcjami życiowemi: „rytmiczność krążenia krwi, będąca w zależności od dwóch rytmów: oddechu i tętna sercowego, ma wpływ nietylko na czynności mózgu, ale też czynności całego ustroju naszego. Podniecając rytmicznie nasz system nerwowy i tak samo rytmicznie przyśpieszając wymianę materji, rytmicznie tym sposobem nagromadza energja, której znaczna część, podczas jakiejkolwiek pracy naszej przekształca się, już to w energję ruchu, już to energję niezbędna dla przejawu myśli, z możliwem zaoszczędzeniem sił organizmu“. Stąd to zgodność czynów naszych z życiem organizmu, płynąca z prawidłowego funkcjonowania władz psycho-fizjologicznych, daje psychiczne zadowolenie, które usuwa zmęczenie, udziela się naszemu usposobieniu, myślom i t. p. Oto przyrodnicza przyczyna tak często podnoszącego „dobroczynnego wpływu muzyki na nasze nerwy“. To samo odnieść należy do deklamacji chóralnej, przeniesionej na grunt szkolny.

Ponadto deklamacja chóralna, jako zbiorowa czynność, która główną cechą jest rytm i fizyczny ruch, higjeniczniejszą jest od solowego dobrego czytania i solowej deklamacji w ławce szkolnej. Dlaczego? Higienicznie najprawidłowszem oddechaniem jest krótki, a głęboki oddech i powolny, swobodny wydech. Żadne wymagania szkolne sprzeciwiać się temu nie mogą. A przecież długie okresy poetyckie pozbawiają solowego czytelnika tchu, gdyż szybko wciągnięte powietrze nie może sprostać wymaganiom stylistyki i gramatyki. Inaczej w deklamacji chóralnej. Tutaj usuwa te

przeszkody rozłożenie głosów młodzieży na chóry. (W praktyce szkolnej uważam za najracjonalniejszy podział na dwie grupy chórowe). Każdy uczeń ma prawie zawsze czas zaczerpnąć do płuc powietrza i należycie wydechiwać je z rytmami słów. Daje to efekt nigdy nie słabnącej siły głosu, a zarazem rozwiązuje jedną z najważniejszych zagadek techniki żywego słowa, dotyczącą dynamiki i ekonomji głosu.

Ponad to przez nacisk na giętkość i wytrzymałość głosu, poprawne, logiczne i estetyczne czytanie, na prawidłową, czystą i wyraźną artykulację, leczy deklamacja chóralna liczne zboczenia i niedbałości mowy naszej, których najpopularniejsze odmiany, wedle J. Tennera („Technika żywego słowa"), są następujące: nieczyste wymawianie samogłosek (nosówek) i spółgłosek (szczególnie drgające r), zlewanie rozziewów, połykanie głosek i zgłosek, przeciąganie końcowych spółgłosek na początkowe samogłoski następnego wyrazu, asymilacja dwóch brzmień podobnych, intonowanie między wyrazami, a wreszcie takie wady, jak jąkanie się i zacinanie.

Jak ta nowa forma żywego słowa kształci młodzież, niech da świadectwo pisarz niemiecki, Palleske, który tak opisuje wrażenie, jakie odniósł w deklamacji chóralnej w jednem z seminarjów nauczycielskich w Niemczech (J. Tenner: „O nauce czytania na głos w szkołach ludowych"): „Na dany znak wszyscy jednocześnie wpadli. Nie trzeba było dalszego wybijania taktu. Pauzy, piana, stopniowania, wszystko wychodziło z taką pewnością, jak pod batutą dyrygenta orkiestry. Ponieważ wszystkie głosy spływały się w jednym dźwięku, miałem wrażenie jednego głosu, jak w dobrym kwartecie. Obawa, że razić będzie sztuczna tresura, znikła zaraz po pierwszych taktach. Uczucie, które niektórzy tylko zdolni byli wyrazić, zdawało się ogarniać wszystkich. Ponieważ żaden uczeń nie natężał głosu, zachowano w zupełności uduchowienie całokształtu dźwiękowego. Nigdzie nie występowała brutalna masa dźwiękowa, nigdzie nie wysuwał się naprzód ostry i przykry pierwiastek osobisty. Tych to niebezpiecznych wrogów pięknego wygłoszenia odsunęła potęga wspólności. Stłumiona, skupiona w sobie pełnia dźwięku budziła wrażenie, jakoby istotnie z serca płynące uczucie do nas przemawiało, które przywykło posługiwać się szeptem. Zarazem odbieraliśmy wrażenie zdrowej, powstrzymującej się, ale potężnej siły, która wzrastała w proporcjach wspaniałych za małem tylko przyczynieniem się każdego wykonawcy". Istotnie. Kto miał sposobność słuchać produkcyj uczenic „Kursu wychowania artystycznego" w Toruniu, pod kierownictwem p. Janiny Górskiej, stwierdzić musi, że w słowach powyższych niema przesady.

Ale zawodolenie ostateczne to nie jedyny cel deklamacji chóralnej w szkole. Przez zlanie się głosu jednostki w rytmikę ogólną, przez nieustanną odpowiedzialność za całość harmonji ogółu czyli

wność woli jednostki przez zestrojenie jej z aktami woli zbiorowej. Na tem polega jej niejako społeczny walor. Przypominają się marzenia Jacznes Dalcroze'a o szkole, w której „stawiałoby się sztukę w charakterze wychowawaczym zmysłów naszych i uczucia, gdzie wyznaczonoby zadanie wykształcenia woli i wyniesienia jej na wyżynę".

Jeśli uwzględnić, że małym wysiłkiem w rytmie gromady stworzyć można rzecz silną, pobudzającą cały organizm do świadomego celów przenikania głębin życia i piękna, fakt ten nabiera znaczenia pedagogicznego, a wsparty intensywniejszem zbiorowem odczuciem estetycznem odtwarzanego utworu, oraz wewnętrznem przetrawieniem każdego dźwięku i ruchu, spełnia jedno z najważniejszych postulatów nauczania litertaury pięknej. Dzisiaj bowiem i do metod szkolnych dadzą się zastosować słowa Oskara Wilde'a: „Dzisiaj literatura coraz więcej stara się działać na oko, a coraz mniej na słuch, a przecież słuch jest owym zmysłem, któremu ona winna się podobać i do jego zasad stosować".

(D. c. n.)

OOOOOOOOOOOO KORESPONDENCJA. OOOOOOOOOOOO

Zjazd Międzynarodowej Federacji Nauczycielstwa Szkół Średnich.

(Sprawozdanie).

Zjazd odbył się w Warszawie w dniach 28, 29 i 30 sierpnia. Związek Zawodowy N. P. S. Ś., nie należąc do F M., nie brał oficjalnego udziału w organizacji zjazdu. Zarząd Główny Związku otrzymał od Komitetu osiem imiennych zaproszeń, upoważniających do zabierania głosu w dyskusji. Prośbie naszej o nadesłanie jeszcze kilkunastu zaproszeń dla członków Związku, interesujących się Kongresem, Komitet odmówił, tłumacząc się rzekomym brakiem miejsc. Poza tem członkowie Związku, uczestniczący w Kongresie w charakterze gości, nie otrzymali od Komitetu żadnych zaproszeń na oficjalne przyjęcia: ani na raut, ani na obiad, urządzone przez Komitet Zjazdu (Zarząd Główny T. N. S. W.), ani na oficjalne przyjęcie u pana Prezydenta Rzeczypospolitej, ani na bankiet, urządzony przez Prezydjum Magistratu i Rady Miejskiej m. Warszawy. Komitet tłumaczył się „brakiem miejsc". Fakty te same mówią za siebie i nie wymagają kwalifikacji. Natomiast Zarząd Główny Związku otrzymał cztery zaproszenia na bankiet, urządzony przez pp. Prezydenta Ministrów i Ministra W. R. i O. P., w tej liczbie zaproszenie dla referenta, przemawiającego na Kongresie w imieniu Związku Zawodowego N. P. S. Ś.

Naczelny referat wygłosił wizytator, p. B. Nawroczyński, na temat: „Dwie ogólne zasady koordynacji różnych rodzajów i stopni szkolnictwa". Tezy, zawarte w powyższym referacie, są następujące:

1. „Współczesne reformy szkolne powinny zmierzać do tak ścisłego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa, aby odrębne systemy szkoły elementarnej, średniej i wyższej stały się częściami jednego systemu, zbudowanego w myśl demokratycznej zasady równości w wychowaniu;

2. Ponieważ równość w wychowaniu polega na równie dobrem przystosowaniu do różnych kategoryj uzdolnień, przeto dążenie do ściślejszego skoordynowania różnych rodzajów i stopni szkolnictwa powinno iść w parze z dążeniem do zróżnicowania szkolnictwa każdego stopnia według uzdolnień młodzieży oraz do selekcjonowania młodzieży, opartego na tej samej zasadzie".

Kurator, p. Z. Gąsiowski, w referacie na temat: „Stosunek szkoły średniej do szkoły elementarnej", zgłosił następujące tezy:

1. Ze względu na ważne interesy społeczne i dobro szkoły, zarówno elementarnej jak średniej, należy dążyć do tego, aby szkoła elementarna stała się podbudową dla szkoły średniej, a szkoła średnia rozpoczynała się dopiero po pełnej szkole elementarnej;

2. Chcąc uniknąć groźnego dla kultury duchowej obniżenia się poziomu szkół średnich, należy do wskazanego w p. 1 celu dążyć stopniowo i z wielką oględnością. W szczególności wypada przestrzec przed próbami oparcia szkoły średniej na szkole elementarnej, dopóki ta nie osiągnęła jeszcze dość wysokiego poziomu. Dla stworzenia obok pełnych gimnazjów także szkół średnich, pozbawionych klas niższych, klasy te, tytułem próby, można obecnie zacząć kasować tylko w tych miejscowościach (jak większe miasta), gdzie już istnieją odpowiednie po temu warunki;

3. Jedność szkolnictwa nie jest możliwa dla osiągnięcia bez jedności nauczycielstwa. A ponieważ istniejącą obecnie różnicę pomiędzy nauczycielstwem szkół średnich i elementarnych wytwarza różnica wykształcenia, przeto wypada zwrócić uwagę, że ściślejszej koordynacji pomiędzy szkołą średnią i elementarną nie da się ustanowić bez znacznego powiększenia i rozszerzenia wykształcenia nauczycielstwa szkół elementarnych;

4. Niższe klasy szkół średnich mogą być skutecznie zastąpione tylko przez klasy szkoły elementarnej, przeznaczone specjalnie dla młodzieży wybitnie uzdolnionej w kierunku teoretycznym. W ten sposób zagadnienie korelacji szkolnictwa elementarnego i średniego łączy się ze sprawą zróżnicowania tego ostatniego szkolnictwa według kategorji uzdolnień uczęszczającej do niego młodzieży. Tylko takie zróżnicowanie szkoły elementarnej może zabezpieczyć należyty dobór uzdolnień w opartej o nią szkole średniej".

Upoważniony przez Zarząd Główny Związku do zabierania głosu w dyskusji w imieniu Z. Z. N. P. S. Ś., Władysław Gacki, wyjaśnił stosunek Związku do Zjazdu Międzynar. Feder. Nauczycielstwa Szkół Średnich, zakomunikował zebranym, iż Związek zdaje sobie sprawę z ważności zagadnień omawianych na Kongresie, uznał za stosowne wydać zbiorową pracę: „Zagadnienia szkolnictwa polskiego", w języku polskim i francuskim, oświetlając zagadnienia szkolne ze stanowiska Związku. Przedstawiciel Związku przeciwstawił wywodom referentów następujące tezy, odpowiednio je argumentując:

„Organizacja szkoły powszechnej i średniej winna być oparta na zasadzie umożliwiającej — zgodnie z konstytucją polską — korzystanie z obu tych szkół wszystkim obywatelom państwa. W szczególności, ukończenie 7-letniej szkoły powszechnej ogólnokształcącej o jednakowym programie i poziomie, winno być obowiązujące dla wszystkich dzieci z prawem bezpośredniego przejścia i bez egzaminów do szkoły średniej.

Wypowiadamy się stanowczo przeciwko wszelkim dążeniom do t. zw. „zróżnicowania szkolnictwa według uzdolnień młodzieży", widząc w tem, ze względu na społeczne specyficzne stosunki, uniemożliwiające dzieciom warstw ludowych wolną konkurencję z dziećmi sfer posiadających, dążenie, świadome albo nie, do dalszego uprzywilejowania sfer zamożnych z bezwzględną szkodą dla ogólnej kultury narodu.

Uważamy równocześnie za konieczne domagać się, w obrębie szkoły powszechnej i średniej, jednakowo dostępnej dla wszystkich, czynienia wszelkich wysiłków, aby metody nauki były dostosowane, zgodnie z wynikami współczesnej wiedzy, do uzdolnień i rozwoju indywidualnego młodzieży".

Na posiedzeniu popołudniowem w dniu 13.VIII. r. b., po wyczerpaniu dyskusji nad sprawą koordynacji szkolnictwa, Zjazd uchwalił następujące tezy:

1. Organizacja trzech stopni szkolnictwa powinna być oparta na zasadach szczerze demokratycznych;

2. Szkolnictwo średnie powinno się znajdować w ścisłym związku ze szkołą elementarną i mieć formę szkolnictwa ogólno-kształcącego, albo też zawodowego (technicznego);

3. Szkolnictwo średnie powinno zgodnie z zasadami sprawiedliwości społecznej i dobra państwa być dostępne dla wszystkich odpowiednio uzdolnio-

nych uczniów szkoły elementarnej. Uzdolnienie to ma być stwierdzone przez badanie lekarskie, egzamin pedagogiczny, a jeśli możliwe i psychologiczny;

4. Nauka w obydwuch formach szkolnictwa średniego powinna być zapewniona uczniom przechodzącym ze szkoły elementarnej, zarówno do średniej ogólno-kształcącej, jak zawodowej przez kursy bezpłatne, stypendja i specjalne fundacje;

5. Dla uczniow, którzy poprzestają na wykształceniu elementarnem, będą utworzone kursy uzupełniające, złączone z dokształceniem zawodowem aż do 18-go roku życia;

6. Wreszcie, stwierdzając, że wszelka reforma powinna się kształtować pod wpływem otoczenia społecznego, szczególnych warunków właściwych każdej narodowości, jej tradycji i doświadczeń pedagogicznych, szósty kongres wypowiada się w sposób następujący: Ponieważ próba połączenia trzech pierwszych klas szkoły średniej z trzema ostatniemi klasami szkoły elementarnej dotychczas nie została dokonana we wszystkich krajach, obecnie więc nie należy jeszcze przesądzać ostatecznie, czy klasy niższe szkół średnich mają być zastąpione przez klasy wyższe szkoły elementarnej. Jednakże Kongres nie przeciwstawia się próbom podejmowanym w tym kierunku w tych krajach, gdzie warunki na to pozwolą.

Przez proste zestawienie tekstów staje się widocznem, że rezolucja Zjazdu z nacznym stopniu uwzględniła tezy, wysunięte przez Związek Zawodowy N. P. S. Ś.

W. G.



RECENZJE



Zagadnienia Szkolnictwa Polskiego. — Nakładem Związku Zawodowego N. P. S. Ś. — Warszawa 1924. — Z okazji sierpniowego międzynarodowego kongresu nauczycieli szkół średnich w Warszawie Z. Z. N. P. S. Ś., wydał powyższą broszurę, na którą treść złożyło się kilkanaście artykułów różnych autorów. Artykuły te stanowią program odłamu nauczycielstwa, zrzeszonego w Związku. Same dziełko niewątpliwie ze względu na swój charakter oraz dzięki talentowi, z jakim autorzy rozwijali poruszane przez się tematy, stanowi cenny dorobek polskiej myśli pedagogicznej i społecznej. Na pierwszy plan tutaj wysuwa się poruszone w 2-ch artykułach zagadnienie wychowania etycznego w szkole, następnie stosunek państwa i społeczeństwa do szkolnictwa, wreszcie organizacja tego ostatniego. Oparcie myśli przewodowej tych artykułów na szerokiej platformie zagadnienia społecznego czyni je bardzo interesującemi dla wszystkich, którzy interesują się rozwojem naszej ideologji społecznej, a przedewszystkiem dla nauczycielstwa zarówno szkół średnich, jak powszechnych i wyższych. Dziełko to nabyć można w Zarządach Oddziałów Zw. Zaw. N. P. S. Ś. w cenie 1 zł. dla zrzeszonych w tej organizacji, 2 złote dla pozostałych osób.

A. Z.

Fryderyk Schiller. Ballady. Przełożył St. Kaczkowski. Łódź 1924. Drugi tomik z serji przekładów Schillerowskich, perły epiki balladowej wielkiego niemieckiego poety. Schiller, który tak wielki wpływ wywarł na rozwój literatury, nie miał dotychczas szczęścia do dobrych polskich przekładów. Fakt ten dostatecznie tłumaczy powszechny u nas upadek czytelnictwa jego utworów. Zwłaszcza jeżeli chodzi o ballady, to posiadane przez nas tłumaczenia, przeważnie pochodzące z lat 1816—1822, pióra I. N. Kamińskiego, Minasowicza i Morawskiego, były albo przeróbkami, mniej lub więcej poprawnemi, obniżającemi często wartość oryginału przez odmiany tekstu, bądź też wiernemi przekładami, w których często myśl oryginału wypadała blado, lub zgoła fałszywie, a skromne środki artystyczne tłumaczów nie pozwalały im nagiąć

formy do śmiałych nutów natchnienia, a nigdzie może myśl i forma nie uzupełniają się tak ściśle i harmonijnie jak w poezji Schillera.

Przekład St. Kaczkowskiego prawdziwie poetyczny, a jednocześnie filologicznie i metrycznie wprost, pełen pietyzmu dla oryginału, wypełnia tedy dotkliwą lukę naszego piśmiennictwa, dając również ważną pomoc szkole polskiej, i zapewne przyczyni się do tego, że poezji schillerowskiej niegdyś niejako naturalizowanemu dobra polskiego ogółu, przywrócone będzie nalezne jej stanowisko. Dla oceny wartości nowego przekładu podajemy poniżej jedną strofkę ballady p. t. „Bürgschaft" (str. 29—35) w oryginale oraz w tłumaczeniach Kamińskiego i Kaczkowskiego:

Und schweigend umarmt in der treue Freund
Und liefert sich aus dem Tyrannen,
Der andere ziehet von dannen.
Und ehe das dritte Morgenrot scheint,
Hat er schnell mit dem Gatten die Schwester vereint,
Eilt heim mit sorgende Seele,
Damit et die Frist nich verfehle.

(Przekład I. N. Kamińskiego.)

Przyjaciel milcząc żegna go ściśnieniem,
A sam się stawia pod straż tyranowi.
Tamten się puszcza ku siostry domowi:
Nim trzecia zorza błysnęła promieniem,
Już się uławił z siostry zaś lubieniem,
I już z obawą jak najspieszniej leci,
By przeznaczony nie minął dzień trzeci.

(Przekład S. Kaczkowskiego.)

Druh mu w objęcia padł i wraz
W moc tyranowi się oddaje,
Tamten zaś w drodze nie ustaje,
I nim zórz trzecich błysnął pas,
Siostrę swą za mąż wydał wraz,
I spieszy z niepokojem w duszy,
Czyli terminu nie naruszy.

J. Sz.

Od Redakcji.

Numer niniejszy wychodzi z opóźnieniem z przyczyn natury technicznej, następny opuści prasę we właściwym czasie t. j. 15-go października r. b.

Od Administracji.

1. Uprasza się Sz. Koleżanki i Sz. Kolegów oraz Zarządy Ognisk o odnowienie prenumeraty na kwartał bieżący.

2. Ogniska, które uchwaliły obowiązkową prenumeratę, zechcą nadesłać wykazy imienne, ewentualnie podać liczbę prenumeratorów.

3. Na skutek licznych pytań komunikujemy, iż w lipcu i sierpniu pismo nie wychodzi.

Warunki prenumeraty: rocznie 4 zł., kwartalnie 1 zł., numer pojed. 50 gr. || CENA OGŁOSZEŃ: Cała str. 50 zł., 1/2 str. 25 zł., 1/4 str. 13 i 1/8 str. 7 zł.

Redaktor: Petrykowski Romuald. **Wydawca:** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85.